

“Você entra no Etec e vira gay, drogado ou rebelde”: Território, gênero e sexualidade na experiência de estudantes de ensino médio

SASHA CRUZ ALVES PEREIRA 

Universidade de São Paulo | São Paulo, SP, Brasil

sasha_cap@hotmail.com

JÚLIO ASSIS SIMÕES 

Universidade de São Paulo | São Paulo, SP, Brasil

juliosimoes@usp.br

DOI 10.11606/issn.2316-9133.v33i2pe227228

resumo Baseado em trabalho de campo em uma escola pública de ensino médio profissionalizante situada em um bairro popular na zona sul da cidade de São Paulo, este artigo explora etnograficamente a modulação de sentidos da frase “Você entra na Etec e vira gay, drogado ou rebelde”, dita tanto por estudantes quanto por docentes e servidores. A Etec em questão, reconhecida pela qualidade do ensino que oferta, atrai jovens de diversas localidades de uma vasta região marcada por alta vulnerabilidade social. Considerando as particularidades do território escolar, desde sua posição na geografia social da metrópole até os diferentes modos de apropriação e produção do espaço escolar, procuramos nos valer da referida frase como uma chave para marcar a singularidade da experiência e do imaginário coletivo juvenil que ela evoca e caracteriza.

palavras-chave Juventude; escola; território; sexualidade; gênero

**“When you enter Etec, you become gay, drug addict or rebel”:
Territory, gender, and sexuality in
the experiences among high school
students in a public school**

abstract Based on fieldwork conducted in a public vocational high school located in a working-class neighborhood in the southern zone of São Paulo, this article ethnographically explores the modulation of meanings behind the phrase “When you enter Etec, you become gay, drug addict, or rebel,” spoken by both students and staff. The Etec in question, recognized for the quality of the education it offers, attracts young people from various areas of a large region marked by high social vulnerability. Considering the particularities of the school’s territory, from its position in the social geography of the metropolis to the different ways of appropriating and producing the school space, we seek to use this phrase as a key to highlight the uniqueness of the experience and collective youth imagination that it evokes and characterizes.

keywords Youth; school; territory; sexuality; gender



e227228

<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v33i2pe227228>

Em uma das primeiras visitas à escola técnica de ensino médio na qual fizemos campo, ouvimos de um estudante, refletindo sobre a experiência escolar vivenciada naquele território, a seguinte frase: “Você entra na Etec e vira gay, drogado ou rebelde”. Naquele momento, achamos engraçada a definição, mesmo sem entender exatamente o tipo de colocação que ela inferia e nem os limites discursivos e práticos que ela estabelecia entre as e os alunos. Com a continuidade da pesquisa de campo na referida escola, voltamos a ouvir esse ditado, proferido por outras pessoas, tanto do corpo discente, quanto do quadro pedagógico-administrativo, com pequenas alterações – como ao invés de “drogado”, o uso do termo “ateu” – e o mesmo tom de deboche mesclado com certo prenúncio social, que basicamente exploravam a mesma ideia: ao ingressar na Etec, as e os jovens adentram um universo de novas experiências e possibilidades que podem “subverter” as convenções esperadas para elas e eles, gerando o temor de que se tornem “outras pessoas”, escapando dos formatos de criação os quais foram submetidos em casa e na família.

O que causa certa quebra de expectativa é que se trata de uma escola singular, profissionalizante, que oferece um ensino de qualidade superior às escolas públicas regulares, e que impõe um processo seletivo para ingresso, tendo como efeito reunir pessoas diferentes e ampliar o horizonte e o universo de relações e experimentações das e dos jovens. Portanto, o ditado subverte, de modo irônico, mesmo sem estar totalmente descolado da realidade, as expectativas tanto de estudantes, quanto de discentes e responsáveis. Neste artigo, pretendemos explorar etnograficamente a modulação dessas categorias, em termos das pessoas, relações e interações que elas se aplicam ou se referem a partir do material de campo, considerando as particularidades do território escolar. O campo realizado inclui rodas de conversas e observação do cotidiano escolar, desde o segundo semestre de 2019 até o primeiro semestre de 2024.

O acesso ao campo se deu a partir da nossa associação ao projeto de pesquisa Temático “Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos Direitos Humanos”¹. Na escola, junto a uma equipe de pesquisa multidisciplinar de Psicologia, Saúde Coletiva e Ciências Sociais, oferecíamos um projeto de Iniciação Científica para estudantes de ensino médio (IC-EM). Este projeto era estruturado por rodas de conversa, nas quais havia tanto uma formação em pesquisa científica, abrangendo o conceito de ciência, ética em pesquisa, metodologia e ferramentas de pesquisa, quanto discussões a respeito de temas que emergiam durante a conversa e que tinham relação com o cotidiano das e dos jovens, além de outras atividades, como aplicação de questionário, realização de oficinas e idas esporádicas à USP. Portanto, o projeto de IC-EM não era uma atividade que constava oficialmente no currículo da escola,

¹ Pesquisa multicêntrica “Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos” (FAPESP #2017-25950-2), desenvolvida pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), campus Baixada Santista, e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba. Projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), mediante o parecer CAAE n. 00530918.9.0000.556.

tratando-se mais de uma formação extracurricular, ou “curso”, como alguns estudantes diziam.

O texto está dividido em três partes: na primeira, refletimos sobre o fazer etnográfico em instituições de ensino, partindo da noção de “chão da escola”. Na segunda, descrevemos o território escolar em suas diversas dimensões, considerando a singularidade da escola em sua localização no espaço urbano e no universo de escolas públicas de ensino médio. Na última, exploramos o mencionado ditado a partir da experiência de oito estudantes de IC-EM com quem dialogamos durante o período de pesquisa, mostrando os diferentes modos com os quais elas e eles ora se aproximam ora se distanciam e fazem um uso estratégico da frase (do discurso e das práticas que ela evoca) em relação à experiência escolar e a vida cotidiana².

Perspectiva desde o “chão”: elementos para uma etnografia da escola

O “chão da escola”, como coloca Alexandre Barbosa Pereira (2017, p. 170), refere-se à necessidade de aproximação de antropólogas e antropólogos da escola e de suas especificidades cotidianas, para a efetiva construção de conhecimento a partir do seu “chão”. Esse “chão”, tão estudado por acadêmicos das mais distintas áreas, contraditoriamente, permaneceria distante dos processos de pesquisa – o distanciamento seria, por exemplo, não saber “o preço do pãozinho”, isto é, conhecer as condições materiais de existência no contexto do território. A perspectiva do “chão da escola”, portanto, é uma provocação para (re)pensar a relação e a implicação da ou do antropólogo com o campo estudado. A aproximação entre Antropologia e Educação, no âmbito de uma pesquisa com juventude, se faz, assim, na interação e observação das relações estabelecidas entre aquelas e aqueles que constituem/frequentam/fazem parte daquele contexto. O conhecimento produzido nessa aproximação não se limita ao ato de simplesmente subscrever o que as e os interlocutores dizem sobre suas práticas, mas como uma perspectiva “de perto e de dentro”, na qual seja possível comparar as teorias da e do pesquisador com as das pessoas estudadas e assim tentar produzir um novo modo de entendimento (Magnani, 2012; 2009).

Ludmila Fernandes de Freitas (2015, p. 196) coloca a questão de como fazer uma etnografia da escola, partindo do ponto que nós, pesquisadoras e pesquisadores em Antropologia, passamos muito provavelmente por um processo de escolarização, e logo a escola é, para nós, um espaço “conhecido” – e mesmo quem nunca tenha frequentado a escola conhece alguém que frequentou ou, pelo menos, tem uma suposição do que se passa dentro de seus muros. O desafio da autora e do seu grupo de pesquisa, portanto, foi botar em prática o clássico exercício antropológico da relativização: tornar exótico aquilo que é familiar, e familiar aquilo que é exótico. No relato do seu trabalho, a autora mostra como a descrição etnográfica de duas colegas antropólogas sobre as escolas nas quais fazem

² Este artigo apresenta uma versão modificada de partes que compõem a dissertação de mestrado de Sasha Cruz Alves Pereira (2024), orientada por Júlio Assis Simões, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo e parcialmente financiada por bolsa Capes.

pesquisa difere: uma foi estudante da instituição pesquisada e seu relato está repleto de memória e emoção, como quando reencontra seu antigo professor e se lembra dos seus modos de dar aula, enquanto que para a outra, apesar de morar perto, a escola era um universo estranho e sua descrição se volta para características do espaço, como grau de limpeza e manutenção, e a receptividade dos diretores.

Tendo como campo duas escolas públicas da Baixada Santista, Cristiane Gonçalves da Silva (2019) chama atenção para como as relações entre estudantes e a escola, enquanto instituição, não são produzidas somente com a imposição “de cima para baixo”. Em sua análise, a escola produz tanto reificações, normatizações e hierarquias, como também resistências, questionamentos e transgressões. No território escolar, diz a autora, a condição juvenil é formada pelo cumprimento de regras e normas e por transgressões a elas, que podem se manifestar tanto numa roupa, adereços de corpo, quanto em cabular a aula ou riscar um grafito na porta do banheiro. Para ela, a noção de territorialidade é central para compreender os modos estudantis de apropriação e produção do espaço escolar, assim como as produções associadas de diferenças e hierarquias de gênero e geração: como masculinidades e feminilidades são instituídas dentro do território escolar, bem como certa concepção de “juventude” se institui contraposta hierarquicamente ao “ser adulto”.

Silva afirma ainda que “o território só pode ser concebido a partir [...] das sujeitas em interação” (idem, p. 184), em referência ao trabalho clássico de Néstor Perlongher (1988) sobre prostituição viril no centro da cidade de São Paulo, para quem os contextos de interação, ou “códigos-território”, constituem processos microscópicos instáveis de produção de sujeitos, que se refazem ou se reconstituem de acordo com o modo como são reposicionados (Puccinelli e Simões, 2022). A abordagem de Perlongher é produtiva para pensar “territorialidades marginais” e suas relações de poder mutáveis quando, por exemplo, um “michê-macho” pode virar, sob outro enquadramento ou outra “territorialização”, uma “bicha” disputada por “clientes”. Num local como a escola, contudo, há figuras de autoridade que regulam e estabilizam posições de sujeitos e de poder dentro do território: estudante é estudante, docente é docente, dirigente é dirigente, e essas posições tendem a não se alterar apenas com o cruzamento físico e relacional pelo espaço, ainda que se reconheça que a regra da sala da aula não seja idêntica à do pátio.

Os termos “juventude” ou “jovem”, utilizados até aqui, podem dar a falsa impressão de que se trata de uma categoria homogênea e linear, como se “ser jovem” fosse um dado da natureza. Esse conjunto de categorias, que na literatura acessada aparece como “jovem”, “juventude” ou ainda “geração”, não indica simplesmente uma faixa etária fixa ou condição biológica, que nos leva imediatamente a pensar em uma unidade social ou em sujeitos que ocupam simultaneamente as mesmas posições nas hierarquias sociais³, mas são

³ Para fins legais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) caracteriza “criança” como a pessoa que tem até 12 anos de idade incompletos, e “adolescente” como quem tem entre 12 e 18 anos de idade, com a ampliação para 21 anos nos casos expressos da lei. Por sua vez, o Estatuto da Juventude, dispõe que “jovens” são pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Há também a formulação da Organização Mundial da Saúde (OMS), que estabelece como “adolescente” o sujeito que possui entre 10 e 19 anos, e como “juventude” o período que vai dos 15 aos 24 anos.

conceitos situados social, cultural e historicamente e cujas intersecções de classe, raça, gênero, sexualidade e tantos outros recortes, produzem diferentes concepções de “jovem”, “geração” e “juventude” como coloca Bourdieu (2003, p. 152), assim como Pereira (2016, p. 26) e Alegria (2023, p. 59). Ao nos afastar da concepção de “jovem” como uma etapa do ciclo biológico, abrimos espaço para apreender, como escrevem Heilborn et al. (2006, p. 42), a juventude como transição, em um processo marcado pelas condições materiais de existência, pelas identidades de gênero e racial e pela sexualidade, em “um elenco de pequenas e sucessivas experiências que modulam a socialização do jovem”. Ser jovem não é somente ter determinado intervalo de idade, mas o resultado da intersecção de vários marcadores sociais da diferença.

Seguimos ainda a noção de experiência de Joan Scott (1998, p. 301), para quem o conceito não indica a origem do conhecimento do sujeito ou o ponto sobre o qual a análise se baseia. Para a autora, a experiência não é a origem da explicação, mas “o que procuramos explicar, sobre o que o conhecimento é apresentado. Pensar sobre a experiência desse modo é historicizá-la, bem como historicizar as identidades que ela produz” (idem, p. 304). Quando a experiência, segundo Scott, vira a evidência da diferença, isto é, naturalizada e tomada como essência, a forma como a diferença é construída social e historicamente e como ela opera na constituição dos sujeitos é apagada. Com a noção de experiências juvenis, referendamos o trabalho de Pereira (2016, p. 14), privilegiando as perspectivas de alunas e alunos e das suas questões no território escolar.

O território escolar

A escola na e com a qual este trabalho é desenvolvido é uma Etec (escola técnica vinculada ao Centro Paula Souza), localizada na zona sul da cidade de São Paulo. Obedecendo as motivações éticas e de anonimato para a preservação das identidades, não compartilhamos o nome da instituição e nem o bairro em que está localizada – apesar de reconhecermos que descrever o território e as paisagens no entorno e dentro da escola possa torná-la identificável. Nomes de estudantes e equipe escolar, quando mencionados, são fictícios, também como forma de proteger suas identidades e resguardar seu direito ao anonimato.

A instituição é convencionalmente entendida pelas e pelos próprios estudantes como “de periferia”, sendo comum ouvir frases como “aqui na periferia”, “nosso território”, para se referir tanto à escola quanto à localização da casa e do bairro. Este ponto é relevante, pois como coloca Cristiane Gonçalves da Silva (2019, p. 183), alinhando as noções de território, de Perlongher (1988), e de pedaço, de Magnani (2012), pertencer a um território, ou a um pedaço, tem um significado importante para as e os jovens, uma vez que suas identidades de “sujeito” também são construídas a partir da região, do bairro e da escola que frequentam. Podemos entender, portanto, que a Etec, mesmo localizada na “periferia”, ocupa, no bojo de representações de suas e seus estudantes, um local mais “central” do que “periférico”, no sentido que reúne e agrega pessoas vindas de diferentes locais e posições sociais, que não se conheceriam ou interagiriam caso não fosse a escola e a educação que ela oferece. Entre estudantes com quem dialogamos, o tempo no traslado de casa até a escola varia bastante: há jovens que levam de 5 a 15 minutos, como há jovens que

levam mais de uma hora, pegando mais de uma condução de transporte público. As e os estudantes vêm de diversas regiões, não somente da imensa zona sul de São Paulo, como de outras.

Dentre os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos pela escola, há Administração, Recursos Humanos e Eletrônica, que acabam reproduzindo certa expectativa social em relação a gênero. O curso de Eletrônica, por exemplo, é frequentado majoritariamente por meninos, enquanto Recursos Humanos tem maior contingente de meninas. Sendo uma escola técnica famosa nas localidades e região, há um vestibulinho concorrido para se tornar discente da instituição, e a entrada na Etec simboliza muita coisa para as e os estudantes: ascensão social e econômica, acesso ao mercado de trabalho e maior perspectiva de entrar numa universidade pública. É como se ser estudante da Etec garantisse uma distinção social entre as outras e os outros jovens de escolas públicas estaduais.

As ruas ao redor da escola e, por extensão, os bairros no entorno, são constituídas por, pelo menos, duas “comunidades”, como assim nos disse a orientadora educacional da Etec, Lilian. As comunidades ficam em morros, visíveis do pátio da escola, e há predominância de casas sem reboco em ruas estreitas e sinuosas. Do pátio, também é possível observar prédios construídos na última década, localizados no sentido oposto ao das comunidades. Em termos de mobilidade e acesso à cidade, a instituição é relativamente próxima de uma estação de metrô e de trem, e está ao lado de uma avenida de grande movimento pela qual passam diversas linhas de ônibus. O portão de acesso à escola encontra-se geralmente aberto, vigiado por uma guarita. Perto da entrada, encontra-se normalmente um food truck, em que é possível comprar pastel, sanduíche ou café. Do lado oposto da rua, ocupando também todo o quarteirão, estão as instalações de uma unidade da Fundação Casa. O fim da rua dá para uma comunidade.

A escola ocupa um terreno amplo, dividindo o espaço com outra instituição pública de ensino, que se espalha por todo um quarteirão. O terreno contém quatro prédios baixos, dos quais a escola ocupa os dois últimos, além de um auditório e uma quadra esportiva, cercados por um pátio a céu aberto com gramado, plantas ornamentais e algumas árvores ao fundo, constituindo-se em uma ampla área verde de convivência, onde é possível se deparar com animais pastando, tais como porcos e cabras. Pelo pátio, estão espalhados bancos de concreto, alguns quebrados, outros inteiros e poucos ao redor de mesas, também de concreto. O pátio é atravessado por uma marquise, um corredor coberto longo, que conduz da entrada, passa pelo anfiteatro e vai até o refeitório. Além de ser um espaço de passagem, a marquise é também utilizada em dias de festividades e apresentações de trabalho na escola, com decorações chamativas e tendinhas de comida. A área do refeitório comporta tanto a cantina, local em que estudantes podem comprar salgados, doces, sucos e refrigerantes, quanto o restaurante, onde se serve o almoço gratuito.

Atrás do refeitório fica a quadra e os limites da Etec. O muro dos fundos faz divisa com uma viela estreita e sinuosa que dá acesso a uma das comunidades situadas na vizinhança. A quadra esportiva ocupa esse espaço limítrofe do terreno da escola com a viela. Neste espaço, é comum encontrar pixações que remetam ao uso de drogas num muro cheio de buracos. Esse espaço entre a quadra e a viela é um dos menos visíveis da escola,

pois se localiza no fundo do terreno e faz divisa com a comunidade ao redor. Desse modo, torna-se o lugar preferido, segundo estudantes e a orientadora educacional, de pares de namorados e agrupamentos para eventual consumo de substâncias ilícitas. Pelos orifícios na parede, há comercialização de mercadorias, como doces, salgadinhos e refrigerantes, com a mercearia do outro lado da rua, caracterizada como uma prática regular e cotidiana, e a troca de substâncias psicoativas, como contaram as e os estudantes.

Um local para encontros afetivo-amorosos, e também sexuais, é a caixa d'água da escola, descrita eufemisticamente como o local em que “os estudantes da Etec gostam de namorar”, que é uma estrutura de concreto em formato de cilindro que atinge em torno de 10 metros de altura e 3 metros de diâmetro. Há escadas laterais que permitem a escalada até o seu topo. Ela se encontra nos fundos da escola, em relação à entrada, e fica de frente às janelas de uma sala que, na época, estava sem aulas, portanto, era possível subir na construção sem ser visto. Em um dos encontros de IC-EM, algumas alunas trouxeram a “fofoca” de que um casal heterossexual foi pego transando no local, ao que outro estudante perguntou, em tom de ironia, se era na “caixa d'água ou caixa do sexo?”, de modo a reforçar que essa era uma prática recorrente entre as e os jovens. Com as reformas no local e na ocupação da sala de aula em frente, a caixa deixou de ser espaço para tais práticas e outros locais passaram a ocupar essa função (ou já a exerciam), como o vestiário da quadra, salas vazias e alguns banheiros.

Gay, drogado ou rebelde

As e os estudantes de ensino médio da escola, em particular, aquelas e aqueles que participaram do projeto de Iniciação Científica, são interlocutores com quem dialogamos e aprendemos profundamente no decorrer desse trabalho. É por meio da maneira como elas e eles narram suas relações, demandas, medos e anseios relativos à escola que pudemos compreender melhor o dito popular “você entra na Etec e vira gay, rebelde ou drogado”, uma espécie de senso comum relacionado às e aos alunos da Etec.

Como dito anteriormente, nosso campo foi construído a partir do projeto de Iniciação Científica no Ensino Médio (IC-EM) que nós e a equipe do Temático realizávamos na escola. Cada ano, trabalhávamos com uma quantidade diferente de estudantes de IC-EM que podia mudar consideravelmente – para mais ou para menos. Isto porque a participação, quando não envolvia a concessão de uma bolsa de iniciação científica do CNPq (Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico), era voluntária, podendo as e os alunos se desligarem a qualquer momento. Nas rodas de conversa, propúnhamos um espaço para a comunicação mais “aberta” e menos hierárquica entre nós, pesquisadores e estudantes, assim como entre as e os estudantes entre si. As rodas de conversa podiam acontecer numa das salas de informática e, eventualmente, se estender para o pátio, o jardim ou a cantina, ser presencial ou virtual. O projeto de IC-EM, nesse sentido amplo, pode ser encarado mais como uma “intervenção”, menos diretiva em comparação ao que se passa nas salas de aula, e mais próxima dos territórios de interação e comunicação das e dos estudantes, embora frequentemente supervisionada por uma autoridade escolar. Nos gráficos abaixo, apresento a quantidade de

estudantes de IC-EM que se formaram de acordo com o período que participaram do projeto, e a divisão de estudantes por gênero:

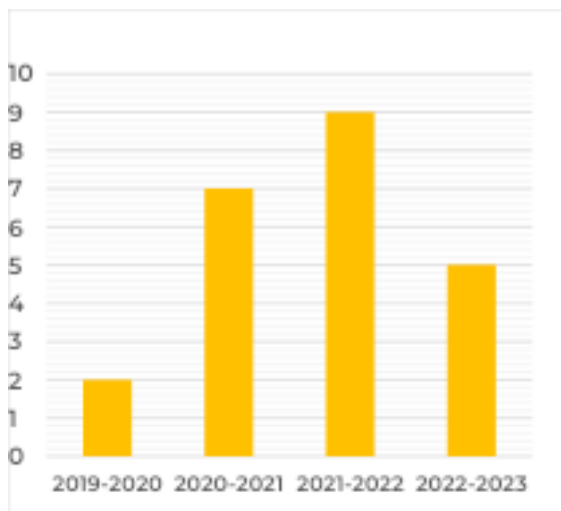


Gráfico 1. Quantidade de estudantes de IC-EM durante o período da pesquisa. Elaborado pelos autores.

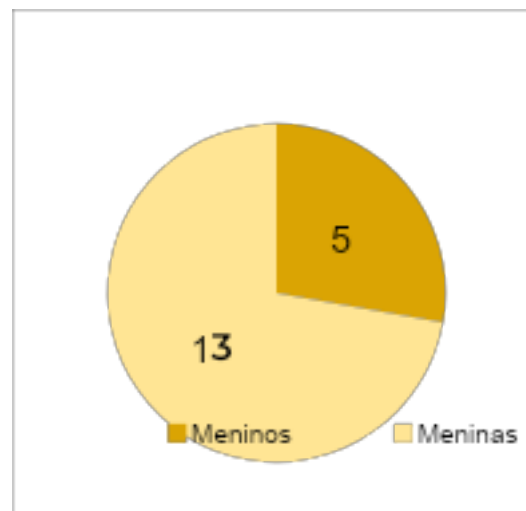


Gráfico 2. Estudantes de IC-EM por gênero. Elaborado pelos autores.

A quantidade total de jovens que passaram pelo projeto é maior do que a apresentada nos gráficos, contudo uma parte não permaneceu até a conclusão do projeto, de modo que pudessem receber o diploma de formatura. Portanto, não estão contemplados nos gráficos. Houve também quem continuasse conosco por dois anos seguidos, sendo contabilizado ou contabilizada duas vezes nos quadros acima.

A idade entre as e os jovens varia de 15 a 17 anos, e não tivemos estudantes de IC-EM que se identificassem abertamente como gênero neutro ou não-binário, por isso a divisão apenas entre “meninos” e “meninas”. A presença de meninas foi maior do que a de meninos, e foi possível perceber as diferenças de gênero, principalmente durante o pico da pandemia. Enquanto a maioria dos meninos pôde se dedicar aos estudos, escola e vestibulares, às meninas foi mais frequentemente colocada a necessidade de cuidados em relação à casa e aos familiares. O grupo de estudantes se manteve diverso em termos de raça, com pessoas se declarando como “brancas” ou “negras”. A filiação à religião evangélica também foi uma tônica entre as e os IC-EM, apesar da maioria não se colocar exatamente como uma pessoa religiosa. A frequência em cultos e a igreja como espaço de sociabilidade e lazer eram temas que alguns e algumas jovens trouxeram como relato de sua experiência de vida.

A seguir, descrevemos o perfil de oito estudantes de IC-EM a partir de categoriais raciais, de gênero, de sexualidade, bem como de informações sobre filiação religiosa, relação com a escola e outras atividades relacionadas ao cotidiano. Tais informações pessoais se referem, devidamente, ao período específico em que elas e eles participaram do projeto de Iniciação Científica, portanto, a descrição não pode ser entendida como um dado imutável e fixo, mas como um recorte temporal da situação tal como ela estava

estabelecida durante o campo. Também não é nossa intenção reduzir nem caricaturizar as e os estudantes, antes, iluminar aspectos referentes a como essas e esses jovens fazem parte de uma sociabilidade específica, marcada pela experiência periférica, com recorte de classe, raça, gênero e sexualidade, e atravessada também pela experiência pandêmica. Seguimos ainda dois pontos específicos em relação à raça e à sexualidade: quando a identidade étnico-racial não foi explicitada pelas e pelos jovens durante os encontros, descrevemo-las a partir da forma como nós identificaríamos racialmente as e os estudantes, sendo, portanto, uma heteroidentificação (Neves, 2022, p. 4), a qual utilizamos as nomenclaturas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística): branco, preto, pardo⁴. Com a nomeação da sexualidade, buscamos complexificar as relações entre práticas sexuais e identidades, não tomando uma pela outra (Vance, 1995, p. 21), e partindo da posição de não universalizar categorias como heterossexual, homossexual, gay, lésbica etc. Estudantes que não forem descritas ou descritos serão mencionados no texto apenas como “uma ou um estudante de IC-EM”. Como último detalhe, os perfis das e dos alunos estão distribuídos por entre as categorias de “gay”, “drogado” e “rebelde”, mas não querem indicar que tais categorias ou identidades sejam atribuídas às e aos estudantes; antes os perfis informam a modulação de sentidos e práticas que tais categorias assumem ou são referidas no território.

Gay

Sophia é aberta em relação a sua sexualidade. Jovem branca (heteroidentificação) que se identifica como lésbica, ela afirma que “na Etec, todo mundo é gay”, caracterizando a escola como espaço de sociabilidade para alunas e alunos LGBT⁵. A jovem namorou outra IC-EM e, em campo, tivemos a oportunidade de observar o casal de meninas andando de mãos dadas pelo pátio da escola, sem tentar encobrir o fato de serem namoradas. Além disso, enfrenta problemas em casa por se aproximar de religiões de matriz afro, enquanto sua família é evangélica. José se autodeclara como negro e foi o menino que mais falou abertamente sobre ser gay. Assim como Sophia, ele reforça o ponto de que há uma quantidade considerável de estudantes não heterossexuais na Etec, assumindo-se como parte desse coletivo, em frases como “nós, os LGBTs da escola”, como um grupo unido que se rebela contra situações de opressão. A fala destes dois jovens é um indicativo de como as e os estudantes enxergam-se a si mesmos no território escolar: aqueles que são LGBT poderão expressar (quase que) livremente suas orientações sexuais e identidades de gênero na escola, e aqueles que não são encontrarão um espaço de experimentação e fluidez da sexualidade. Portanto, a partir das suas falas, é possível perceber um caráter positivo da experiência de ser “gay” na Etec, marcado, mesmo que restritamente, pela liberação e experimentação.

⁴ As nomenclaturas de raça/cor do IBGE também abrangem indígena e amarelo, mas neste artigo não utilizamos nenhuma dessas categorias para se referir a quaisquer estudantes.

⁵ Sigla para lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis. Outras orientações sexuais e identidades de gênero adicionam mais letras à sigla, como QIAP+ (referindo-se a queer, intersexo, assexual, pansexual) e são cada vez mais comuns em contextos de militância política e em trabalhos acadêmicos. Utilizamos LGBT nesse trabalho por ser uma sigla mais falada no cotidiano do campo realizado.

Juliana é uma menina trans negra. Contou que nos anos anteriores, sofreu bullying quando “ainda era um menino gay”, segundo ela mesma disse, que continuaram após a transição. A jovem mencionou um menino que “zouou com ela” e uma colega de sala que imitava a sua voz para debochar. Também notamos uma vez em campo que ela não quis participar de um jogo de vôlei em roda, provavelmente por conta da presença de alguns meninos na brincadeira. Contudo, achamos relevante pontuar que a experiência de Juliana na escola não deve ser entendida como determinada pelo bullying ou pela transfobia. A jovem é bastante articulada em sua fala e expressou o desejo de que houvesse mais medidas e campanhas contra opressões entre estudantes na escola, com foco em pessoas trans. Ainda, ao comentarmos do nosso interesse em entender as expressões de gênero e de sexualidade entre jovens na escola, associando a experiência escolar de alunas e alunos LGBT a dinâmicas de violência e de exclusão, Juliana ficou intrigada, como se aquela fosse uma realidade distante da dela – talvez não associando diretamente sua experiência juvenil e escolar com o que havíamos dito. Durante o campo na escola, ouvimos também relatos de estudantes e da orientadora educacional de que havia um professor homem que não respeitava o nome social de uma aluna trans.

Emanuel é de família católica, sendo ele mesmo frequentador da igreja e dos rituais litúrgicos, em especial a “Hora da Misericórdia”, que ocorre todos os dias às 3 da tarde. Para ele, esse momento é como “dar um reset na mente”, numa agenda disputada pela escola, pelo cursinho e pelos afazeres domésticos, como preparar a janta e passar a roupa. Ele é um garoto pardo (heteroidentificação) que mora numa das comunidades ao redor da escola, levando 5 minutos para fazer o trajeto até a sua casa. Raramente fala sobre sua sexualidade, chegando a mencionar, quando muito, o fato de ter “poucos contatinhos”, isto é, de não “ficar” /se relacionar com muitas pessoas. Sophia, por diversas vezes, indicou que o garoto era gay, ficando inclusive desapontada quando o viu pessoalmente pela primeira vez, afirmando que ele “parecia muito hétero”. Uma das chaves de entendimento para as tensões entre sexualidade não heterossexual e jovens pode se dar através das distâncias entre casa e escola. Profírio (2021, p. 95) descreve uma escola no centro de Alagoas, cujo corpo discente vem de bairros distantes para estudar na instituição. A distância entre a escola e o local de moradia de estudantes, segundo a autora, é um importante fator para a “saída do armário” de alunos e alunas LGBT e, por isso, a escola ficou conhecida como “diversa” e “inclusiva” e, até mesmo, como “escola gay”. Nossa hipótese é que, para Emanuel, é difícil falar sobre sua sexualidade morando tão perto da escola, uma vez que tais informações poderiam chegar facilmente aos seus responsáveis por meio de colegas, vizinhos e outros familiares.

Não chegamos a perguntar sistematicamente aos grupos de IC-EM como elas e eles expressavam individualmente sua orientação sexual, mas, de todo modo, não é possível afirmar que o restante seja de heterossexuais. As conversas com as e os IC-EM eram estabelecidas, em grande parte, na chave da emergência de assuntos, deixando-as e os livres para compartilhar experiências e relatos de si. Em matéria de relacionamentos afetivo-amorosos, observamos que casais de meninas são muito mais comuns na Etec do que de meninos. Para os garotos, pesa a questão do “sigilo”, que seria relacionar-se sem sentimento, às escondidas e/ou com a intenção de satisfação sexual momentânea, de modo

que o relacionamento entre rapazes seja o menos visível possível. Isto foi classificado pela IC-EM Juliana como um traço da “masculinidade tóxica”, de “ter que ser homem, se não é viadinho”. Segundo sua fala, essa é uma maneira de construir a masculinidade, que impõe o desejo sexual voltado única e restritamente a mulheres.

Ainda pensando na experiência de estudantes LGBT, Sophia percebe a Etec como diferente de outras escolas que “parecem uma prisão”, referindo-se especialmente ao espaço amplo e verde ao qual estudantes têm acesso. Contudo, a garota lembra de uma situação grave de bullying pela qual passou, relacionada à sua sexualidade, e que não se sentiu acolhida, principalmente pelo quadro de funcionários da escola. Ela não pôde trocar de turma, como desejava, se sentiu culpabilizada pela situação e passou a tomar antidepressivo. Portanto, percebemos que por mais que a fala inicial das e dos estudantes sobre a escola seja, geralmente, positiva, a partir da ideia de que a Etec seja um local amplo de trocas, de contato com o diferente, de diversidade e espaço de reflexão, o cotidiano escolar é ambivalente, caracterizado também como palco de opressões e conflitos.

Drogado

Laura é uma garota branca (heteroidentificação), que mudou para a Etec durante o ensino médio. Relatou ter dificuldade para fazer amigos no início, mas principalmente para lidar com o período pandêmico e com o distanciamento social. Ela é reservada quanto ao assunto de sexualidade, nunca falando abertamente sobre ter interesse afetivo-romântico específico em meninos ou meninas, em ambos ou por ninguém, mas chegou a solicitar a presença de um amigo homem da escola em uma das atividades do IC-EM que o projeto Temático realizou na USP para se sentir acolhida. Na ocasião, perguntamos se o menino era seu namorado, ao que ela prontamente respondeu que “não”, com certa ruborização e constrangimento. A garota frequentemente descreve-se a partir de categorias psicopatológicas, tais como transtorno borderline, TDAH e bipolar, além de enumerar os remédios que toma. Nas reuniões, ela contou o quão duro foi a passagem pelo período pandêmico, a troca de escola, a dificuldade de manter a atenção nos estudos e o luto que não pôde viver por causa do suicídio de um amigo. Em parte, a experiência de Laura é parecida com o que Alef Lima (2023, p. 3) descreve sobre a desordem da emoção entre estudantes no retorno presencial às aulas escolares. Ansiedade, necessidade de ser ouvida ou ouvido, humor alterado facilmente foram características expressas pelas e pelos jovens perceptíveis durante esse período.

Laura foi quem nos ajudou a pensar o adjetivo “drogado” a partir dos pixos encontrados pelos muros da escola. É comum ver nas portas, muros e paredes da instituição as assinaturas de “Bifani”, assim como “Fresh” e “Alone”. Laura e Emanuel nos contextualizaram a respeito delas: são, em sua maioria, de alunos da Etec que fazem uso de substâncias psicoativas, em especial, maconha, dentro da escola, possuindo até uma área delimitada, a quadra escolar, onde se encontram para conversar e fumar com frequência. Sobre o grupo, no entanto, pouco se sabe. Laura chegou a pontuar que “ninguém sabe muito sobre [esse grupo de alunos] porque eles se juntam para fumar maconha, e muitos deles não têm amigos fora da comunidade maconheira”. A garota sabe que “Alone” é a assinatura de um aluno da escola, cujo apelido pelo qual é conhecido é Fumaça e que,

segundo o relato, era “bem reconhecido pelos maconheiros”. As e os IC-EM também não conhecem todos os pixadores mencionados e Emanuel levanta a hipótese de que alguns podem nem ser alunos da escola, o que indica que o território escolar não é frequentado somente por corpo docente, discente e funcionários, sendo ocupado por outros grupos sociais que encontram naquele espaço um território de sociabilidade.

Se de um lado, o grupo de jovens usuários de maconha é retratado também como alunos repetentes ou que largam os estudos, por outro, há talvez o lado mais reconhecido popularmente da Etec, que é a de uma escola de referência, na qual as e os alunos são aplicados e estudiosos, e cujo horizonte de possibilidades leva estudantes ao ensino superior e ao mercado de trabalho, sendo um signo de distinção social positiva para as e os jovens. Certa vez, após a aplicação de um questionário socioeconômico que nós e a equipe de pesquisa do Temático fizemos na escola, um jovem veio nos perguntar por que estávamos fazendo essa atividade também em outras escolas públicas “normais”, além da Etec. Ele disse “mas você sabe que aqui o pessoal é diferente, né?”, aludindo que os resultados do questionário poderiam ficar “desequilibrados” com as respostas das e dos alunos da Etec. De fundo, há essa ideia de que, por mais que a escola esteja localizada em uma área periférica, as e os estudantes representariam, por assim dizer, uma “elite da periferia”, sendo, portanto, diferentes de estudantes de uma escola pública “normal”.

“Ser diferente”, nesse sentido, não vem isento de responsabilidades e tensões. É comum ouvir que estudantes reclamam da quantidade de trabalhos e provas aplicadas pelos professores. Juliana colocou que

[...] o objetivo aqui [na escola] é a gente virar mão de obra. Alguns professores da grade curricular, que focam no vestibular, passam coisas pro vestibular e incentivam isso. Mas os do técnico, mesmo quando queremos aprofundar, eles não passam. Vão dando projeto e projeto, passando a matéria deles

Outra estudante de IC-EM pontuou

a pressão que a gente sofre aqui, porque não é só ensino médio, é ensino médio integrado ao curso técnico, por isso, eles cobram muito a gente. Quando eles querem cobrar alguma coisa eles falam: lembrem-se que vocês estão dentro de uma empresa. Eu sou uma adolescente, eu não sei nem o que é uma empresa. Sei que vai me ajudar futuramente. E tem os professores... O de matemática é extremamente perfeccionista, não dão MB [muito bom] para nenhum aluno. A escola realmente faz mal.

Por essas falas, percebemos como a escola pretende moldar uma determinada subjetividade de “aluno”, marcando e classificando as e os estudantes a partir do seu desempenho escolar. No trabalho de Patto (1999, p. 356), a autora demonstra como o comportamento das crianças não pode ser desvinculado da maneira como a escola as trata. Patto descreve e analisa quatro casos de crianças vindas de famílias com condições socioeconômicas desfavoráveis e que constantemente repetiam de ano. Educadores e

psicólogas as classificam como “especiais”, “deficientes”, “burras”, e tais termos passam a ser usados na família, e até pela própria criança, como uma essência, uma característica da psicobiologia daquele ou daquela jovem. Sua crítica se direciona para a não responsabilização da escola no enquadramento de fracasso escolar dessas crianças. Em outro contexto, Pereira (2016, p. 105) descreve, nas cinco escolas em que faz campo, dentre as quais quatro são públicas, que um conjunto de alunos eram vistos pelo corpo docente e direção escolar ora como “marginais”, desobedientes que não respeitam ninguém, ora como “coitados”, vítimas de dinâmicas familiares e econômicas. Em ambas as perspectivas, são enquadrados como subalternos e propensos ao fracasso escolar. “Drogado” traz, assim, a imagem de quem se desvia e cruza a fronteira do “bom aluno”, indicando a persistência de seu poder de acusação moral e médica a quem se vale de meios de alteração de consciência para desafiar determinada forma de ordenação do mundo tida como assentada e indiscutível (Velho, 1981).

Rebelde

Leonardo é um menino pardo (heteroidentificação) e indicou algumas vezes o interesse afetivo-sexual especificamente por mulheres, mas performa uma heterossexualidade “não padrão”, no sentido de ser comunicativo e expressivo nos gestos corporais. Em matéria de gosto e atividades que pratica, o jovem fazia parte de um grupo de teatro e chegou a participar uma vez da roda de conversa vestido com fantasia de Halloween, inspirado num zumbi, com a camiseta rasgada e maquiagem pesada na cara, em especial, sombra preta ao redor dos olhos. Foi dele que ouvimos pela primeira vez a frase “você entra na Etec e vira gay, rebelde ou drogado”, como uma forma específica das e dos estudantes da Etec de vivenciarem a escola. Ele participou do projeto de IC-EM junto com Isabella. Ela se autodeclara racialmente como negra, por não ficar confortável com a categoria parda. Conta que ouvia muito esse termo para se referirem a ela, até que um dia perguntou como sua mãe se identificava racialmente. A mãe respondeu “negra” e então ela passou a utilizar essa categoria. Isabella se diz bissexual, tendo já ficado com garotos e garotas, mas pontua sentir mais interesse afetivo-romântico por meninos.

Leonardo e Isabella estavam no ensino médio durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19 e pudemos observar as diferentes experiências que tiveram em relação aos afazeres domésticos e cuidados da família. Leonardo possuía computador e quarto próprio, que permanecia trancado durante as atividades de IC-EM. Ele foi interrompido durante nossos encontros somente uma vez, quando seu pai bateu na porta, ao que o jovem respondeu estar ocupado. Isabella, por sua vez, passava muito tempo fora de casa antes da pandemia: além de frequentar o ensino técnico integrado ao médio, ela ia para academia e fazia outras atividades de lazer. Com o distanciamento social, a jovem passou a ficar o tempo todo em casa e suas obrigações aumentaram consideravelmente. Em adição ao preparo de refeições e limpeza, ela eventualmente precisava cuidar de duas bebês, as filhas gêmeas da sua irmã mais velha – que inclusive chegaram a participar rapidamente de uma das nossas reuniões no modo online. A jovem chegou a falar dos atritos entre ela e sua mãe por conta da atribuição forçada de trabalho doméstico, revelando sua exaustão. Assim, observamos sincronicamente uma diferença marcada por gênero: de um lado, há

um menino que tem um espaço de estudos, de descanso e de privacidade exclusivo dele e para quem as tarefas do lar e de cuidado não foram tratadas como um problema, e de outro, uma menina que divide os tempos da escola (online) com afazeres domésticos e cuidado com crianças pequenas, porque isso era esperado dela pela família – mesmo que a contragosto da jovem.

Pedro é um “aluno-modelo”, com boas notas e bom desempenho na escola, e que performa certo estilo de masculinidade, com o uso de correntes prateadas no pescoço e corte de cabelo “na régua” e bem aparado. Se autodeclara como uma pessoa branca e tem interesse afetivo-sexual por meninas, mas relatou, em uma situação privada de entrevista a um dos autores do artigo, já ter tido experiências sexuais com outros garotos – e é interessante notar como esse dado aparece num contexto de interação mais fechada e não nas rodas de conversa, mostrando como os meninos, no geral, não falam disso abertamente em coletivo.

Além das e dos estudantes, a participação da equipe escolar foi expressiva nas rodas de conversa. Em especial, a da coordenadora pedagógica Adriana, e da orientadora educacional Lilian. As duas concentraram a conexão do Temático junto à escola, nos auxiliando com a seleção de estudantes para o projeto de Iniciação Científica em cada ano, nas eventuais reservas de sala para a realização dos nossos encontros na escola, no acompanhamento e participação nas reuniões semanais e organização das idas à USP. Adriana, assim como Leonardo, endossou a narrativa de que “quem entra na Etec vira gay, drogado ou rebelde”, mas trocando sutilmente o “drogado” por “ateu”. Como coordenadora, Adriana conversa frequentemente com responsáveis, que nem sempre aprovam a maneira pela qual as e os jovens subvertem os valores estabelecidos, seja pela moralidade dos costumes ou da religião. Ela diz que “os pais sempre reclamam, falando que os filhos mudaram depois que entraram na Etec. Dos alunos, escuto muito que na escola eles se sentem à vontade para ser quem eles querem”. Leonardo e Pedro concordam com essa ideia – até porque o perfil de ambos se assemelha no que tange ao rendimento acadêmico e performance de “bom aluno”. Para Leonardo, o dito está relacionado à Etec ser vista como um lugar de conhecimento técnico e científico, onde não há espaço para a manutenção ou a reprodução de dogmas ou mitos religiosos – o que produz um eco com a figura do “ateu”, mobilizada pela coordenadora. Para Pedro, a escola – e aqui é preciso pontuar que por “escola” deva ser entendido mais as relações e interações estabelecidas no território escolar do que unicamente o currículo oficial de ensino – dá voz às e aos estudantes, permitindo que se expressem de modo autêntico, e possibilitando a formação do “pensamento crítico” – o que não está de todo errado, mas demonstra certa romantização das experiências escolares, principalmente quando se compara com o bullying de colegas e professores sofridos por Sophia e Juliana, descritos acima. De outro modo, a experiência de Isabella mostra como a escola havia se tornado uma válvula de escape para o encerramento do lar, onde a jovem tinha que se submeter aos afazeres domésticos como se fossem uma obrigação natural dela enquanto garota, sem possibilidade de mudança ou de se rebelar contra as figuras materna e paterna. Assim, a noção de “rebelde” ganha contornos para além da definição de pessoa que contraria regras e convenções sociais, como a disputa por entendimentos de mundo e experiências juvenis

fora do espaço doméstico e da família. “Rebelde” está, assim, relacionado à autonomia das e dos jovens de (re)pensar e refletir sobre seu cotidiano, práticas e crenças, que são muito associados à família e religião, ou de deslocar e inverter as expectativas de gênero e sexualidade esperadas delas e deles no contexto familiar.

Considerações finais

Como os diferentes perfis e pontos de vista mostram, a ideia de que a Etec torna as e os alunos “gays, drogados ou rebeldes”, significa, na prática cotidiana, embebida de certa ironia, um posicionamento crítico, um contraponto ao dogma religioso seguido pela família, a abertura para a experimentação da sexualidade ou até mesmo o consumo de substâncias psicoativas. Mas, de certa maneira, essa ainda é uma perspectiva romantizada, tendo em vista o caráter ambivalente do território escolar, principalmente quando se trata de estudantes LGBT. Seffner (2013, p. 155) aponta como a questão da visibilidade implica na exposição da sexualidade das e dos LGBT. No exemplo etnográfico que o autor traz, Artur, aluno descrito como “delicado”, é alvo de brincadeiras dos colegas. A frase de um dos cartazes de uma atividade sobre diversidade, “valorize a diferença”, passou a ser usado pelos colegas da turma como “valorize o Artur” – ou seja, a tentativa de conscientização e respeito para com pessoas LGBT vira material de chacota e zueira. Profírio (2021, p. 97) também traz o relato da “exclusão pela inclusão” em referência a gênero e sexualidade numa escola de Maceió, em Alagoas. Naquela instituição, tida pela comunidade local como uma escola que abraça a diversidade sexual e de gênero pelo número expressivo e visibilidade de alunas e alunos LGBT, a autora verifica que as ações rotuladas como inclusivas, como o “banheiro trans” e a “fila das gays” no refeitório, não invertiam a lógica da exclusão. Pelo contrário, promoviam ainda mais a segregação dos espaços coletivos, por marcar essas e esses alunos, tornando-as e os visíveis.

As e os alunos podem se sentir “livres” e seguros dentro da escola, mas as opressões de gênero, de orientação sexual e de raça são constitutivas das relações, tornando determinadas e determinados estudantes mais vulneráveis conforme a situação que está posta. A visibilidade da questão LGBT pode dar a falsa ideia de que tal território está imune a violências contra esse grupo, paralisando quaisquer demandas ou tentativas de resolver cada caso. Assim, entendemos a escola como um lugar ambivalente, permeado por práticas e discursos, muitas vezes, contraditórios entre si. A Etec é um espaço que, apesar de apresentar um caráter diverso com alta visibilidade de estudantes LGBT, ainda traz como uma de suas marcas a opressão a minorias e a falta de canais institucionais para lidar com homofobia, transfobia e outras situações similares – mesmo com todo reconhecido esforço e simpatia das autoridades educacionais adultas.

Em relação à figura do “drogado”, o que se torna aparente é a contradição entre a alta expectativa social gerada a partir do ingresso da ou do estudante na Etec, marcada pelos estudos e entrada no mercado de trabalho, com a possibilidade desta ou deste jovem de se “desviar” do caminho esperado. O território da Etec é construído por diversas territorialidades, como já foi descrito: há tanto espaços de estudo, como as salas de aula e laboratórios, quanto a quadra, local privilegiado para o consumo de substâncias psicoativas. Portanto, não há uma separação radical destes espaços: quem frequenta as

aulas, também circula por detrás do anfiteatro, pela caixa d’água e pela quadra, e pode ou não participar de sociabilidades e de grupos que se engajam em determinadas práticas tidas como desviantes. Já “rebelde”, diz respeito a como a família da ou do estudante da Etec lida com o fato de que a ou o jovem tenha contato com outros modos de ver o mundo e outras opiniões, que não necessariamente sejam um complemento daquelas cultivadas em casa. Esse “contato” da ou do jovem com um outro mundo, por assim dizer, não está relacionado unicamente com o currículo oficial da escola (voltado para o mercado de trabalho e para o ensino universitário) e nem necessariamente com aulas que “abram a mente”, mas também a partir da convivência com colegas de diferentes posições sociais e geográficas. É preciso lembrar que como a Etec é respeitada e tida como uma escola de referência na região, jovens vêm de diversos lugares da cidade, mas em especial, da zona sul, estudar lá, não somente pessoas que moram nas redondezas. Portanto, é grande o contato com pessoas de diferentes realidades sociais e, logo, de outros modos de ver, entender e se relacionar com o mundo.

Por fim, a noção de que “alunos se tornam gays, drogados ou rebeldes depois de entrar na Etec” diz respeito às expectativas de estudantes, responsáveis e equipe escolar em relação às e aos jovens e suas práticas no território escolar. Práticas, aqui, são entendidas como ações recorrentes produzidas pelas e pelos estudantes no contexto da escola, como estudar, fazer lição, conversar, jogar, rir, zoar, namorar, transar, fazer uso de substâncias ilícitas, produzir grafitos de banheiro etc. Esses estereótipos, “gay”, “drogado”, “rebelde” ora se aproximam, ora se distanciam da realidade observada, e funcionam tanto como um regulador moral da experiência escolar juvenil, no sentido de que apresentam um limite do qual estudantes não deveriam passar, como também um prenúncio inequívoco do que pode estar por vir.

Ressaltamos que as falas e observações aqui descritas partem das experiências com as e os estudantes de IC-EM, que não é um grupo expressivo em termos de representatividade do contingente escolar da Etec – como observamos acima, as turmas de IC-EM sempre tiveram mais meninas e estudantes LGBT – portanto, a perspectiva de meninos, principalmente os heterossexuais, pode não estar tão bem matizada dentro desse esquema. De todo o modo, ao assumirem a frase como supostamente verdadeira, as os estudantes estão concordando que a escola é um espaço de aprendizado para além do currículo e das competências que buscam nos cursos. O ensino profissionalizante que a Etec oferece, entendido como de boa qualidade, pode abrir inúmeras portas: acesso ao ensino superior público, mercado de trabalho especializado, assim como diferentes formas de lazer e vivências relacionadas à experimentação da sexualidade. De modo geral, essas e esses estudantes são jovens que, sobretudo, valorizam a educação e o que ela pode trazer de transformação para suas vidas – e essa transformação envolve e supõe o “risco”, por assim dizer, do contato ampliado e da vivência de experiências diferentes.

Referências Bibliográficas

Alegria, Paula. 2023. *As quatro estações da primavera: ativismos de gênero e sexualidade no movimento de ocupações secundaristas em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná*. Tese

- (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.
- Bourdieu, Pierre. 2003. A “juventude” é só uma palavra. IN: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século.
- Freitas, Ludmila Fernandes de. 2015. “Somos quem podemos ser, sonhos que podemos ter” - *Sonhos, projetos e campo de possibilidades de alunos de escolas públicas estaduais*. Tese (doutorado) - UFRJ/IFCS, Rio de Janeiro.
- Heilborn, Maria Luiza et al. 2006. *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz.
- Lima, Alef. 2023. Uma desordem emocional na escola: saúde mental em termos etnográficos. *Cadernos de campo*, v. 32, n. 2, p. 1-6.
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v32i2pe209841>
- Magnani, José Guilherme Cantor. 2009. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, v. 15, n. 32, p.129-156.
<https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200006>
- Magnani, José Guilherme Cantor. 2012. *Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana*. São Paulo: Terceiro Nome, Fapesp.
- Neves, Paulo S. C. 2022. Sistemas de Classificação Racial em disputa: Comissões de heteroidentificação em três universidades públicas brasileiras. *Mana*, 28 (3), p. 1-31.
<https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0406>
- Paiva, Vera. Silvia Paiva.; Garcia, Marcos Roberto Vieira. (2022). Sofrimento Psicossocial e Sexualidade em Tempos de Covid-19 e de Ataque aos Direitos Humanos. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 22(4), 1329–1350. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.71641>
- Patto, Maria Helena Souza. 1999. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, Alexandre Barbosa. 2016. “A Maior Zoeira” na Escola: *Experiências Juvenis na Periferia de São Paulo*. São Paulo: Editora Unifesp.
- Pereira, Alexandre Barbosa. 2017. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre Antropologia e Educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, 149-176.
<https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>
- Pereira, Sasha Cruz. 2024. *Onde os grafitos gritam: marcadores sociais da diferença em grafitos de banheiros escolares*. Dissertação (Mestrado) – USP/FFLCH, São Paulo.
- Perlongher, Nestor. 1988. *O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense.
- Profírio, Ana. 2021. É inclusão com exclusão? Sobre os entrecruzamentos de gênero, raça e sexualidade no espaço escolar. *Campos*. V. 22, n.1, p. 92-110.
<http://dx.doi.org/10.5380/cra.v22i1.73221>
- Puccinelli, Bruno.; Simões, Júlio. A. 2022. Cidade nômade: contribuições de Néstor Perlongher para os estudos urbanos. *Cadernos Pagu*, v. 66, p. e226605-e226605.
- Scott, Joan. 1998. A Invisibilidade da Experiência. Projeto História: *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*. São Paulo, 16.

- Seffner, Fernando. 2013. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>
- Silva, Cristiane Gonçalves da. 2019. Encontros nos territórios: escola, tecnologias juvenis e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 180-202. <https://doi.org/10.1590/198053145323>
- Vance, Carole. 1995. A antropologia redescobre a sexualidade: comentário crítico. *Physis-Revista de Saúde Coletiva*, v. 5, n. 1, p. 7-31.
- Velho, Gilberto. 1981. Duas categorias de acusação na cultura brasileira. In: *Individualismo e cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

sobre os autores

Sasha Cruz Alves Pereira

Doutorando e mestre em Antropologia Social pela USP e pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença (NUMAS/USP).

Júlio Assis Simões

Professor do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Pesquisador-líder do NUMAS - Núcleo de Estudos sobre Marcadores Sociais da Diferença. Bolsista em produtividade de pesquisa do CNPq (nível 1D).

Autoria: Os autores são responsáveis pela coleta de dados, sistematização e síntese dos argumentos apresentados ao longo do texto, bem como por sua escrita.

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Recebido em 19/07/2024.

Aprovado para publicação em 29/09/2024.